

Czerwenka, Kurt

**Sibylle Rahm / Michael Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: Studien Verlag 2004 (224 S.) [Rezension]**

*Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 3*



Quellenangabe/ Reference:

Czerwenka, Kurt: Sibylle Rahm / Michael Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: Studien Verlag 2004 (224 S.) [Rezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 4 (2005) 3 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-198808 - DOI: 10.25656/01:19880

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-198808>

<https://doi.org/10.25656/01:19880>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)**

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der  
Erziehungswissenschaft  
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines  
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: [EWR@klinkhardt.de](mailto:EWR@klinkhardt.de)

## EWB 4 (2005), Nr. 3 (Mai/Juni 2005)

Sibylle Rahm / Michael Schratz (Hrsg.)

### **LehrerInnenforschung**

Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?

Innsbruck u.a.: Studien Verlag 2004

(224 S.; ISBN 3-7065-1967-4 ; 25,00 )

Das Buch stellt die Beiträge anlässlich einer DGfE-Tagung der Kommission Schulforschung/Didaktik in Bielefeld vom 24. – 26. März 2003 zusammen. Dabei gewinnt es seinen Reiz aus der Verbindung von Theorie und Praxis, von Praxisforschung und Erfahrungsbericht, die sich allein schon räumlich im Kontext der Laborschule, des Oberstufenkollegs und der Universität Bielefeld erschließen lässt.

Schon bei der ersten Durchsicht des Buches wird die Brisanz der Fragestellung deutlich: Allenthalben im deutschen Bildungssystem machen sich Institutionen auf den Weg, ihre eigene Praxis zu hinterfragen, sich programmatisch neue Ziele zu setzen und ihren eigenen Prozess selbst zu begleiten bzw. begleiten zu lassen, bei abnehmenden Ressourcen und immer weniger Lehrerstunden. Aber auch die Forschungsressourcen von Wissenschaftlern schwinden, aufgebraucht durch studentische Überlasten, neue Strukturplanungen im Studienbetrieb und immens steigende Prüfungsbelastungen. Dies alles unter den Vorzeichen mangelhafter Ergebnisse in den internationalen Vergleichsuntersuchungen und gleichzeitig heftiger Kritik an den Forschungsleistungen der Erziehungswissenschaft, insbesondere unter internationalem Blickwinkel.

Ist die Kritik an den Schulleistungen und an den Forschungen aus der gleichen Quelle gespeist oder werden da eher gegensätzliche Positionen angegriffen? Die Antwort lautet: Sowohl als auch. Die deutsche Forschung wird deshalb in Frage gestellt, da sie sowohl theoretisch als auch methodologisch oft sehr "hausbacken" daher kommt, sich nicht an internationalen Standards messen lässt und beinahe keine Rezeption in internationalen Zeitschriften erreicht. Unter diesem Anspruch dürfte man das vorliegende Buch eigentlich gleich weglegen. Andererseits haben wir auch im Veränderungsprozess des Schulsystems in Deutschland viel nachzuholen. Das lag nicht nur an der Schwerfälligkeit der Bildungseinrichtungen, am hierarchischen Bildungssystem und der finanziellen Unterausstattung, sondern auch an der jahrzehntelangen Abstinenz der Erziehungswissenschaft von schulrelevanten Fragestellungen und Problemen. Die Erziehungswissenschaft ist erst allmählich auf dem Weg, zu einer Berufswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer zu werden. Dass sich deshalb Lehrerinnen und Lehrer auf den Weg gemacht haben, ihren eigenen Alltag zu erforschen und ihr Betätigungsfeld zu modernisieren, ist nur allzu verständlich und auch begrüßenswert.

Trotzdem lauern in diesem Bemühen Gefahren, die gerade unter dem Anspruch von Geltung im wissenschaftlichen Bereich klar gesehen werden müssen. Ich zähle einige auf, die in mehreren der Beiträge nicht gesehen oder heruntergespielt werden:

Die Pädagogik steht seit jeher in der Spannung zwischen Normativität und Empirie. Sie kann auf die Diskussion der Normativität nicht verzichten, wie uns der gescheiterte Versuch Brezinkas in den 1970er Jahren und die Argumentationen der kritischen Theorie gezeigt haben. Wenn sie nicht zur Dogmatik oder Ideologie

verkommen wird, ist die Normativität unter historischer Perspektive mit zu diskutieren.

Sie braucht aber auch die Empirie Popperscher Prägung, sonst kann sie nicht zur analytischen Wissenschaft werden. Ohne klare methodologische Standards können die Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung nicht erörtert werden.

- Die Auswirkungen dieser Janusköpfigkeit der Pädagogik stellen die Angehörigen ihrer Zunft immer in die Widersprüchlichkeit von Wahrheitssuche und Parteilichkeit. Viele pädagogische Werke "triefen" geradezu von dieser Zwiespältigkeit ohne es zu bemerken. Auch Kollegen im Wissenschaftsbetrieb wollen oft gar nicht die Wahrheit erfahren, weil sie ihnen ihr Weltbild zerstören könnte. Wie stark müssen dann Lehrkräfte unter diesem Dilemma leiden, die täglich sozial und emotional an Schüler gebunden sind. Eduard Spranger zweifelte die Wissenschaftstauglichkeit von Pädagogen an, da sie dem sozialen Persönlichkeitstypus und nicht dem theoretischen angehören würden.
- Vielen Praktikern, Bildungspolitikern, aber auch Wissenschaftlern geht die Veränderung des Bildungssystems nicht schnell genug. Sie möchten sich auf den Weg machen, um zu reparieren, zu verbessern, ihre Effizienz zu steigern. Aber was ist besser? Solche Bewertungen können bekanntermaßen nur getroffen werden, wenn sich der Beurteiler außerhalb eines bestimmten Kontextes stellt. Nicht die Reflexion von Lehrern oder auch Wissenschaftlern genügt, sondern Bewertungen benötigen das "Tertium comparationis". Ideologie kann ein Massenphänomen werden – wir kennen das aus Beispielen totalitärer Politikepochen – und Wahrheit ist keine Mehrheitsentscheidung. So kann schnell Qualität mit Modernität verwechselt werden, wenn die Prüfkriterien zu einfach sind und Engagement die kritische Überprüfung überrennt.
- Das nüchterne Ergebnis der Moderne ist die Spezialisierung. Niemand möchte seinen Blinddarm von einem Spezialisten für orthopädische Operationen entfernen lassen. Auch das Erlernen empirischer Methoden und Instrumente ist ein langwieriger, schwieriger und manchmal trockener Prozess. Jeder Student der Statistik weiß ein Lied davon zu singen. Diesen Prozess sollte man lebendigen, kreativen, engagierten Lehrern nicht zumuten, es sei denn, sie wollen es selbst. Dann aber können keine Abstriche an der Qualität der Instrumente gemacht werden. Wäre Forschung so attraktiv und nicht häufig "hartes Brot", würden die vielen hundert Erziehungswissenschaftler an den Hochschulen sicher permanent forschen. Dem ist aber nicht so, vielmehr sind es immer nur ganz wenige, die hart empirisch forschen.
- Die Praxis hat ihre eigene Dignität, die oft genug der Wissenschaft vorne weg geht. So sind etwa neue Unterrichtsmethoden in der Grundschule gefunden worden, ohne dass die Wissenschaft sich ihrer vergewissert hätte. Einfach aus der Notwendigkeit heraus, dass Kinder heute anders abgeholt werden als

noch vor einer Generation. Wissenschaftliche Forschung hat jetzt darin nachzuarbeiten, wann, wo, für wen und unter welchen Bedingungen die kreativen neuen Methoden die alten übertrumpfen.

- Letztlich ist es eine Frage der Geltung von Aussagen. Intelligente Einfälle, neue Verfahren, gute Lösungen kann jeder Praktiker oder auch Theoretiker erfinden, aber erst das Experiment oder die methodisch anspruchsvolle Untersuchung kann dem Einfall Universalität verschaffen.

Im Übrigen schützt der Aufwand vor einer Inflation von neuen Ergebnissen. Wie viele Probleme, Bereiche oder Fragestellungen der Praxis sind denn tatsächlich empirisch gesichert. Verschwindend wenige. Das aber bedeutet zweierlei: 1. Dass die Praxis gar nicht darauf warten kann in ihrem Handlungszwang bis alles einigermaßen wissenschaftlich abgesichert ist. 2. Aber, dass bei neuen Untersuchungen aufwendig recherchiert werden muss, welche Ergebnisse in dem jeweiligen Bereich schon vorhanden sind, denn "das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden". Diese Recherche aber ist ein weiterer Klotz am Bein des Fortschritts, denn sie ist zeitaufwendig, meist wenig befriedigend und erfordert ebenfalls eine hohe methodische Analysefähigkeit.

Fazit:

Wissenschaftliche Forschung ist gar nicht so attraktiv, dass man sich darum reißen sollte, vielmehr wird sie vielleicht erst dann attraktiv, wenn viele sie für sich reklamieren möchten. Praxis hat meist sehr viel mehr zu bieten, da sie sich nicht in das Prokrustesbett von Maß und Zahl zwängen muss. Vielleicht ist damit zu erklären, dass große Forscher manchmal "kauzig", "lebensfremd" und "betriebsblind" wirken, und Studierende meist die Praxis lieben, aber nicht die Theorie.

## 1. Die Beiträge im Einzelnen

Nach den grundsätzlichen Vorüberlegungen muss zu den einzelnen Beiträgen eigentlich nicht mehr viel gesagt werden, allerdings sind ähnliche Überlegungen, wie in der Einführung dargestellt, unterschiedlich berücksichtigt.

In einem von ihm gekannten Engagement blickt Hartmut von Hentig auf den "Lehrer-Forscher-Ansatz" zurück, den er der "Laborschule" in Bielefeld zugrunde gelegt hat. Allenthalben sprühen aus dem Text der Aufbruchgeist und die Veränderungskraft, die bisherige Schule aus den Angeln zu heben. Dabei sind Ziele von Anfang an, die rationale Aufklärung des Geschehenden und die Modellhaftigkeit, die so gar nicht auf andere Schulen übertragen werden können. Programmatisch steht der Satz: "Weißkittel-Pädagogen, die den Blaukittel-Pädagogen sagen, wie man es richtig mache, solle es an der Laborschule nicht geben." Damit ist eindeutig die Überlegenheit der Lehrer-Praktiker über die Außen-Forscher herausgestellt. Anders kann eine Schule, noch dazu eine Versuchsschule, gar nicht handeln, denn wollte sie auf die genaue, methodisch abgesicherte Erforschung aller Bedingungen warten, wäre sie zum Stillstand verurteilt. Nicht nur, dass die Ergebnisse reihenweise

abgewartet werden müssten, sie harrten dann noch ihrer handlungsorientierten Umsetzung.

Sehr offen und gut nachvollziehbar dokumentiert Ludwig Huber Stärken und Schwächen des Bielefelder Modells. So analysiert er die Motivation der Lehrenden und beschreibt ihr unmittelbares Interesse an neuen Inhalten, Problemsichten und Perspektiven, aber auch ihre Gebundenheit an das eigene Regelwerk der Institution. Er sieht differenziert den hohen Anspruch erziehungswissenschaftlicher Kompetenzen und die begrenzten zeitlichen Ressourcen. Alternativen zu einem überhöhten wissenschaftlichen Anspruch sieht er in einem deutlichen pädagogischen Profil, in sozialwissenschaftlichen Projekten, in Teamarbeit und in der kontinuierlichen Publikation der eigenen Arbeit. Projekte, die auch scheitern können, sieht er in Kurzkonzepten und Unterrichtsmaterialien, Curriculumentwicklung, Didaktik und Methodik, Beschreibung von Sozialisationsprozessen, Arbeiten zur Funktion von Schule. Allerdings packt er am Schluss die Ziele "praktische Folgen" und "Echo in der scientific community" zusammen, die nach meinen vorherigen Einlassungen getrennt zu sehen wären.

Michael Schratz stellt in seinem Beitrag den Gründervater der englischen "LehrerInnenforschung" Lawrence Stenhouse vor und beschreibt dessen Ziele, in LehrerInnen die Experten der Unterrichtsforschung zu sehen: "Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die schlussendlich die Welt von Schule und Unterricht verändern werden, indem sie sie verstehen." Dem ist nur zuzustimmen, denn kein Außen-Forscher wird das verwobene System von Regeln, sozialen Beziehungen, Absichten und Wirkungen sowie deren Bedingungen elementarisierend analysieren, erforschen und wieder zusammensetzen können. Die bestenfalls von Seiten der Wissenschaft beizusteuern den kritischen Reklamationen werden die Realität nicht verändern, aber sie werden sie vielleicht an manchen, manchmal entscheidenden Stellen relativieren, in Frage stellen und zum Nachdenken vielleicht sogar Umdenken zwingen. Trotzdem bleibt der Satz richtig: Wenn Ideologie und Wahrheit aufeinander prallen, siegt meist die Ideologie.

Karin Nölle versteht ihren Beitrag weitgehend kritisch gegenüber dem Tableau dargelegter LehrerInnenforschung. Ihr Argument ist in erster Linie die fehlende Notwendigkeit, einen eigenen Bereich der LehrerInnenforschung auszudifferenzieren. Statt dessen setzt sie auf eine Professionalisierungsstrategie von LehrerInnen in der Verbindung von strukturiertem Wissen und planvollem Umgang mit unterrichtlichen Fragen. Ihr Wissenschaftsanspruch gipfelt in der notwendigen Logik der Darstellung und der Widerspruchsfreiheit von Aussagen. Dass auch hier kommunikativ unterschiedliche Geltungsansprüche von Aussagen, von einfachen Behauptungen bis zu empirisch erhärteten Erkenntnissen bestehen, wird von ihr gesehen, aber an dieser Stelle nicht mehr explizit ausgeführt.

Herbert Altrichter und Andreas Feindt reflektieren sehr differenziert die Debatte um Lehrer-Innenforschung und Erziehungswissenschaft. Dabei zeigen sie Unterschiede, aber auch Auswirkungen der englischen und der deutschsprachigen Diskussion auf. Sie sehen eine Annäherung unterschiedlicher Ansätze im Forschungsverständnis. Dabei spielen vor allem auch Veränderungswünsche der Praxis eine Rolle. Unterschiedliche Interessen und Standpunkte von Forschung und Praxis werden durchaus gesehen, wobei vor allem die notwendige Distanzierung der Forscher vom Gegenstand herausgestellt wird. Daraus erwächst die Forderung einer distanzierten

Reflexion der eigenen Involviertheit von LehrerInnenforschern. Inwieweit diese Reflexion ein erkenntnistheoretisch autonomes Subjekt voraussetzt, das sich unabhängig von methodischem Werkzeug in die Höhe idealistisch-subjektiver Freiheit zu heben vermag, bleibt offen, wird aber durch erkenntnistheoretische Stützmaßnahmen abgefedert. Am Schluss bleibt die Frage bestehen, ob die von den Autoren genau herausgearbeiteten Bedingungen wissenschaftlicher Forschung letztlich doch den Spezialisten fordern und damit LehrerInnenforschung realiter beinahe verunmöglichen oder zugunsten der Praxisforschung von notwendig erkannten Standards abgewichen werden soll.

Das nachfolgend dargestellte Projekt von Wittwer, Salzgeber, Neuhauser und Altrichter zum "Forschenden Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen Lernen" zeigt exemplarisch die notwendigen Bedingungen von Praxisforschung, in ihren Möglichkeiten, aber auch Beschränkungen. Das Projekt ist eine Auftragsforschung vom Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst. Kooperatives offenes Lernen soll didaktisches Prinzip in den neuen Lehrplänen der wirtschaftlich orientierten berufsbildenden Schulen werden.

Die letztlich "verordnete" staatliche Weiterbildungsmaßnahme wird mit Teams, die durch das regionale Inspektorat ausgewählt werden, professionell in Praxisgemeinschaften durchgeführt. Zeitvorgaben werden vom Auftraggeber gesetzt. So ergibt sich ein stark organisierter zielgerichteter Prozess. Die Ergebnisse sind eher formal als inhaltlich, aber verallgemeinerbar. Die Diskussion der Ziele, die zufallsbezogene Auswahl der Teilnehmer, die Geschwindigkeit des Prozesses sind nicht in das Benehmen der Beauftragten gestellt. Die Aneignung einer neuen Praxis ist voll gelungen, die Weiterbildung war erfolgreich.

Charlotte Röhmer und Wiltrud Thies berichten über eine wissenschaftliche Begleitung einer Schule durch die Universität Kassel. Dazu wurden eine Reihe externer Evaluationen durchgeführt. Die Entwicklungsarbeit wurde vor allem durch die Methode der phänomenologisch-dialogischen Schulentwicklung sowie durch den Prozess der Schulprogrammentwicklung realisiert. Im Vordergrund der Arbeit stehen interaktive Prozesse der Verständigung in einem heterogenen Kollegium. Fünf Kolleginnen werden einer Interviewstudie unterzogen. Die besondere Attraktivität des Entwicklungsprojektes mit dem Ziel gemeinsamer Verständigung liegt in der Eigenverantwortlichkeit der LehrerInnen und in den wissenschaftlichen BegleiterInnen, die selbst nicht Handelnde der Praxis sind, aber den Anschluss an externe Diskussionen herstellen. Damit werden blinde Flecken im Entwicklungsprozess der Schule handlungsleitend erkannt und behoben.

Auch im nächsten Projekt von Christiane Henkel am Bielefelder Oberstufen-Kolleg arbeiten LehrerInnen und WissenschaftlerInnen zusammen und realisieren fächerübergreifende Grundkurse. Auch hier wird Unterricht systematisch weiterentwickelt.

Auch das nachfolgende Bremer-Projekt (Kemnade, Seeck, Sailer) bemüht sich um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Forschungsinitiative geht von der Schule aus und die Forschungsfragen orientieren sich am Schulentwicklungsinteresse, Mitarbeiter arbeiten im Team. Auch hier wird wieder überzeugende praktische Arbeit geleistet, wobei durchaus qualitative Ergebnisse gezeitigt werden. Problematisch ist hier – wie durchaus auch in manch anderen

Projekten – die Aufarbeitung der Literatur.

Das Projekt von C. Stern, J. Mahlmann und E. Vaccaro gliedert sich in bekannte Schulentwicklungsprozesse an anderen Stellen ein und orientiert sich an internationalen Standards.

Franz Kroath steuert interessante Beispiele und Praxisbausteine aus der Unterrichtsarbeit bei. Ein Universalisierungsanspruch wird dabei nicht gestellt.

Die Oldenburger Teamforschung (Fichten, Gebken, Meyer) erreicht mit ihrer Praxis der Teamarbeit einen "Strukturort der Reflexivität", der durch vielfältige Anregungen, Ansprüche und Aufgabenformulierungen und auch Interventionen geschaffen werden muss. Sie nehmen für sich in Anspruch, dass auch Forschungsnovizen wissenschaftlichen Standards genügende Forschungsergebnisse produzieren können.

Das Buch schließt mit einem Kommentar von Dietlind Fischer und Felix Winter.

Fazit:

In dem Band werden im zweiten Teil interessante Schulentwicklungsprozesse und Veränderungskonzepte dargestellt, die originell und seriös durchgeführt und auch transparent publiziert werden. Gemeinsam ist allen Beiträgen, dass immer wieder – etwas verkrampft – die Einordnung in den Zusammenhang von LehrerInnenforschung gesucht wird. Dabei wiederholen sich die entsprechenden Argumentationslinien sehr häufig und beziehen sich auch auf die gleichen Autoren, die meist schon im theoretischen Teil ihre wissenschaftlichen Begründungen geliefert haben. Ich vermag dem trotzdem nicht zu folgen, denn die meisten Prozesse, die hier beschrieben werden, beziehen sich auf Schulentwicklung, Unterrichtsverbesserung, Interaktionsentwicklung, Team-Arbeit oder Curriculumanalyse, also im wesentlichen praktische Hilfen zur Entlastung der Lehreraarbeit. Natürlich kann ich all dies auch Forschung nennen. Aber wem nützt das? Es besteht die Gefahr der Begriffsverwässerung und damit der Abwertung der Leistungen der Zunft. Oder anders: Es kann auch etwas sehr instruktiv und anregend sein – wie dieses Buch – ohne dass es immer Forschung ist.

Kurt Czerwenka (Lüneburg)

*Kurt Czerwenka*: Rezension von: Rahm, Sibylle / Schratz, Michael (Hg.): LehrerInnenforschung, Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?, : Studien Verlag . In: EWR 4 (2005), Nr. 3 (Veröffentlicht am 20.05.2005), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/70651967.html>